



Ana Catarina Pinto da Silva

**A importância da aprendizagem pela ação
em contextos de educação de infância:
relatos de uma experiência**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Catarina Pinto da Silva

**A importância da aprendizagem pela ação
em contextos de educação de infância:
relatos de uma experiência**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

Janeiro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TRABALHO APENAS PARA EFEITOS
DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE
COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora a Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente, pela amizade, pela disponibilidade e apoio, pelo tempo para conversar, pela liberdade em que seguisse o meu percurso, pelo que consigo aprendi.

Um agradecimento especial à Obra Social do Sagrado Coração de Maria - Vila Pouca em Guimarães, às Educadoras e às crianças com as quais aprendi diariamente e me permitiram maravilhar com as coisas simples da vida. Aos pais por todo o apoio e partilha.

Às minha colegas que estiveram sempre presentes ao longo da realização deste trabalho.

Aos meus amigos pelo apoio e por compreenderem as minha ausências.

Aos meus pais, irmão e sobrinhos pelo apoio, beijos e abraços que me davam nos dias de frustração por não conseguir escrever uma frase para este relatório.

A ti...porque foste a minha força em todos os momentos.

A todos muito obrigada.

RESUMO

O trabalho que aqui se apresentada insere-se no âmbito do Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

O objectivo deste projecto de intervenção prende-se com importância que a aprendizagem pela acção e o empenhamento do adulto podem assumir no contexto da dimensão curricular integrada - Projectos e Actividades procurando proporcionar ricas e variadas oportunidades de aprendizagem às crianças e compreender a importância da aprendizagem pela descoberta e como o papel do educador se revela fundamental na sua concretização.

Através do desenvolvimento de um trabalho de projecto e de actividades de jogo foi-me concedida a oportunidade de observar como a aprendizagem activa e o empenhamento do adulto são elementos que se revelaram essenciais para atender aos interesses e necessidades das crianças. Desta forma, o trabalho apresentado teve como referencial pedagógico o modelo High-Scope e a Metodologia de Trabalho de Projecto que assumem a aprendizagem da criança pela acção.

Palavras-chave: Aprendizagem activa; Empenhamento do adulto; Projecto e Actividades;

ABSTRACT

The work presented here falls within the Report Stage of the Supervised Teaching Practice Master of Education Pre-School, for obtaining a master's degree in Preschool Education.

The aim of this intervention project relates to the importance that, learning through an action, and the commitment that the adult assume the dimension integrated curriculum - projects and activities aimed at improving the reality of educational practice where the intervention took place.

This study therefore searched to understand the importance of learning by discovery, and the role of the educator is fundamental in its implementation. By developing a project work and play activities I was given the opportunity to observe how active learning and the engagement of adults, are elements that have proved essential to meet the needs and interests of children.

Thus, the work was presented as a reference model pedagogical High-Scope and Methodology Project Work to take the child's learning by taking action.

Keywords: Active learning; Commitment adult; Project and Activities;

ÍNDICE:

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT	v
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1.....	3
A Educação de Infância	3
1.1. A Educação de Infância e o Educador	3
1.2. Qualidade da Educação de Infância	5
CAPÍTULO 2.....	7
Aprendizagem pela Acção e o Empenhamento do Adulto.....	7
2.1. Pedagogias Transmissivas e Pedagogias Participativas: duas pedagogias que influenciam as práticas educativas	10
2.2. A Dimensão Pedagógica Projectos e Actividades	13
2.2.1. O Trabalho de Projecto	15
2.2.2. Actividades de Jogo.....	20
CAPÍTULO 3.....	23
Contexto de Intervenção	23
3.1. Caracterização geral do contexto educativo.....	23
3.1.2. Caracterização do contexto de creche – sala de um ano	26
CAPÍTULO 4.....	29
Descrição da Intervenção	29
4.1. Breve descrição do Projeto “Aprender a Reciclar para ajudar o Mundo”	31
4.1.1. Análise do Projeto “Aprender a Reciclar para ajudar o Mundo”	42
4.2. Actividades de Jogo.....	45
4.2.1. Análise das Actividades de Jogo.....	53
REFLEXÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	62

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar. Este relatório tem como finalidade a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar pela Universidade do Minho.

A prática de ensino supervisionada realizou-se no segundo semestre do ano letivo de 2010/ 2011. A primeira fase da PES decorreu na sala de jardim de infância dos cinco anos e a segunda fase decorreu na sala de um ano no contexto de Creche, sob a supervisão da Professora Doutora Cristina Parente.

O presente relatório é desenvolvido em torno de um projeto de intervenção onde se procurou, através de um trabalho de projeto e de actividades de jogo, compreender a importância da aprendizagem activa e do empenhamento do adulto no processo educativo.

Foi através de uma observação atenta da realidade de dois grupos distintos, mas de igual forma dinâmicos e com muitas capacidades que ao observar os diferentes contextos pude apreender que ambos se caracterizavam pela aprendizagem activa. Assim sendo o projecto de intervenção procurou proporcionar às crianças um conjunto de oportunidades de aprendizagem que pudessem dar resposta às suas necessidades e interesses, através do Trabalho de Projecto no contexto de jardim de infância e de actividades de jogo no contexto na creche. Desta forma, para estar mais suportada nas acções, procurou-se realizar leituras em torno da Aprendizagem Activa e o Empenhamento do Adulto, estas leituras suportaram assim a intervenção realizada.

O presente relatório inicia-se assim com a introdução, procedendo-se em seguida ao enquadramento teórico que se remete ao capítulo um e dois. No primeiro capítulo, abordam-se a concepção da Educação de Infância e do educador, tal como a qualidade da Educação de Infância.

No capítulo dois, elaborou-se também uma base teórica sobre a Aprendizagem pela acção e o Empenhamento do Adulto, tal como se estabeleceu uma breve comparação entre o modo de fazer pedagogia de forma transmissiva e o modo de fazer pedagogia de forma participativa que fundamentou a intervenção, para assim se desenvolver a base teórica que descreve a nossa acção que se baseia no Trabalho de Projecto e Actividades de jogo.

No terceiro capítulo apresenta-se a caracterização dos contextos onde decorreu a prática

de ensino supervisionada abordando-se a caracterização do grupo, a caracterização do ambiente sócio-afetivo e a organização do espaço e do tempo.

No quarto capítulo descreve-se a ação dos dois contextos de intervenção. No contexto de jardim de infância descreve-se brevemente o itinerário do Trabalho de Projeto e no contexto de Creche descreve-se algumas das actividades de jogo que foram propostas às crianças. Em ambos os contextos fomos referindo e documentando algumas das experiências de aprendizagem realizadas e análise das mesmas.

Por fim, na última parte deste relatório, elaboram-se as reflexões finais sobre todo o percurso efetuado até então, referindo as limitações e perspectivando-se percorrer novos trajetos, dentro do tema abordado.

No decorrer de toda a Prática de Ensino Supervisionada ocorreram alguns obstáculos e limitações. Foram vastos os sentimentos intensamente vividos num tão curto espaço de tempo, existiram medos, receios e incertezas. Contudo através de um estudo contínuo, das orientações e conselhos absorvidos, os sentimentos vividos foram dissipando-se pois a vontade de ir mais além e de finalizar mais esta etapa de vida foram sem dúvida as minhas motivações.

CAPÍTULO 1.

A Educação de Infância

1.1. A Educação de Infância e o Educador

A Educação Pré-Escolar tem características gerais que a distinguem dos outros níveis de escolaridade. A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar estabelece como princípio geral que “a educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como o ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 2009:15).

As Orientações Curriculares para a Educação de Infância salientam, então, a valorização da criança, da família e da educação pré-escolar, referindo que é indispensável que durante a educação pré-escolar, “se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (Ministério da Educação, 2009: 17).

“A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Ministério da Educação, 2009:18).

Neste sentido, promover simultaneamente a autoestima e a autoconfiança da criança, para que esta se sinta valorizada e também consciente das suas capacidades, é também um dos objetivos propostos pelas Orientações Curriculares. Isto deve ser feito com “a criança a desempenhar um papel activo na construção das suas aprendizagens, o que supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação, 2009:19). É, portanto, reforçado o papel ativo que a criança pode desempenhar na construção do saber e aprendizagem, sendo encarada como sujeito do processo educativo. O jardim de infância é um espaço privilegiado de interação social que permite a cada criança partilhar e trocar experiências, momentos de grande valor emocional e afetivo, importantes para o desenvolvimento individual assim como do grupo.

O papel do educador num jardim de infância é muito importante, ele deverá ser um mediador que proporciona às crianças oportunidades de manifestar através das trocas de experiências e brincadeiras, sentimentos e emoções vividas no seu quotidiano. Por isso o educador necessita de entender que educar é observar e escutar cada criança individualmente e em grupo “ [...] quer a escuta quer a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a acção educativa” (Oliveira-Formosinho,2007:33).

Compete a este profissional conceber e desenvolver o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

O mesmo Decreto-Lei refere ainda que é exigido ao Educador que “planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” para que desta forma se consiga uma pedagogia organizada e estruturada.

Assim sendo cabe ao Educador promover o desenvolvimento global, pessoal e social, fomentando a inserção em grupos sociais diversificados, este profissional deve desta forma promover o desenvolvimento integral da criança nas suas distintas vertentes.

Citando Oliveira-Formosinho (2008:70), que diz, “se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes”. Os profissionais de educação pré-escolar devem assim criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promovem a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolvem competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.

1.2. Qualidade da Educação de Infância

“Em épocas passadas, qualidade era considerada mais um luxo que uma necessidade, simplesmente subserviente à qualidade...[Hoje] qualidade importa, e importa muito...”Kargan , Cohen e Neuman (1996:2)(citado em Dahlberg, 2003:12)

A questão da qualidade na educação surgiu, inicialmente, devido a um conjunto de mudanças culturais, socioculturais e demográficas que se fizeram sentir ao longo dos anos, nomeadamente devido à industrialização, à mudança das perspectivas relativamente à mulher, bem como à sua participação na vida social e económica, às mudanças de estrutura familiar (divórcio; mães solteiras; aumento de famílias monoparentais e diminuição do número de filhos) e às mudanças estruturais na composição etária das populações (Bairrão, 1998:45).

Na educação de infância o factor qualidade é algo a ter em consideração, uma vez que a qualidade da educação é um dos aspectos da qualidade de vida, que tem como dimensões principais as condições objectivas de vida; a noção subjectiva de bem-estar e os valores e aspirações pessoais. Por sua vez a qualidade na educação diz respeito a critérios que têm a ver com o bem-estar físico material e social dos indivíduos e com aspectos de natureza subjectiva, ou seja a forma como os indivíduos fazem representações acerca da qualidade o que sentem ou pensam dela (Bairrão, 1998:46).

O conceito de qualidade é assim um conceito que abrange vários significados e que poderá ser contemplado de várias perspetivas, desta forma vários autores defendem a relatividade deste conceito.

Moss (1994) (citado em Bairrão, 1998:47) refere que não existe uma única definição para a qualidade pois toda a definição reflecte “valores e crenças, necessidades, prioridades e influências” por parte dos que organizam esses serviços.

Por sua vez Woodhead (1996) (citado em Bairrão, 1998:47) menciona que a qualidade educativa dos programas está influenciada pelos modelos euro-americanos de qualidade, que domina a investigação, as políticas e as práticas.”

Assim e apesar da relatividade deste conceito existe um forte consenso entre os países da Europa e dos Estados Unidos de que a qualidade provém das características das pessoas que trabalham nesses contextos, das características dos programas, das políticas educativas e dos resultados das investigações. (Bairrão, 1998:47)

A qualidade em educação infantil pode ser sintetizada num conjunto de cinco perspetivas às quais Katz (1992 e 1995) (citada em Bairrão, 1998:49) denominou como “Perspetivas Múltiplas da Qualidade de Programas Pré-Escolares”. A perspetiva 1. (perspetiva orientada de cima para baixo) refere-se à identificação de certas características do programa entre elas ao ambiente criado, ao equipamento, aos materiais, ao espaço entre outros; A perspetiva 2.(perspetiva orientada de baixo para cima) consiste em determinar a qualidade de vida experimentada por cada criança na sua participação do dia a dia, ou seja refere-se ao ponto de vista das crianças, os seus sentimentos; A perspetiva 3. (perspetiva orientada de fora para dentro) tem a ver com as relações que os pais estabelecem com a equipa da instituição; A perspetiva 4. (perspetiva orientada a partir do interior) está relacionada com as relações com tutelas, relações entre colegas, relações dos educadores com os pais, etc., ou seja relação entre adultos; Por fim a perspetiva 5. (perspetiva social) refere-se com o ponto de vista da sociedade, isto é, a sociedade verifica se o programa é ou não de boa qualidade, se o programa serve ou não a comunidade e a sociedade em geral.

Por sua vez Doherty (1991) (citada em Bairrão, 1998:50) apresenta para o estudo da qualidade um diagrama, que segundo a autora é um diagrama que apresenta algumas categorias sobre o bem-estar da criança e do seu desenvolvimento, bem como categorias que afetam indirectamente a criança como por exemplo a rotatividade da educadora, o contexto da crianças ou interacção adulto/criança entre outras categorias.

Este olhar de Doherty e as cinco perspetivas traçadas por Katz acerca da qualidade em educação de infância referidas anteriormente assentam num conjunto de propósitos fundamentais na prática da qualidade em educação de infância. Esta pode então ser caracterizada por um conjunto de princípios, entre eles, o ambiente físico, a relação adulto-criança, a relação adulto-adulto e a relação entre a família e instituição que colaboram no bem-estar da criança e no seu desenvolvimento (Doherty e Katz citados em Bairrão, 1998: 49-50).

Estas perspetivas descrevem assim necessidade de ter em conta os diferentes intervenientes como a equipa educativa, as crianças e os pais, tal como as dimensões da

pedagogia da infância de Oliveira-Formosinho e as áreas curriculares, pois estes fatores são necessários para a qualidade em educação infantil.

A qualidade na Educação de infância passa assim, pelo esforço e autonomia dos estabelecimentos de educação de infância, mas também pelo trajeto que tem de ser percorrido por todos aqueles que integram a comunidade educativa (crianças, educadores e família).

CAPÍTULO 2.

Aprendizagem pela Acção e o Empenhamiento do Adulto

No capítulo anterior abordou-se através da realização de algumas leituras a importância da qualidade na educação de infância, já neste capítulo procurou-se dar continuidade ao estudo realizado fazendo novas leituras. Como anteriormente foi referido foi através de uma observação atenta e de diálogos constantes com a equipa educativa dos contextos onde decorreu a intervenção, que observando grupos distintos pode-se descobrir que estas estavam em ambientes de aprendizagem activa e que eram crianças muito dinâmicas e com muitas capacidades.

Desta forma procurou-se dar um contributo, continuando o trabalho realizado até então pelas equipas educativas de ambos os contextos. Assim, a necessidade de continuar a responder às necessidades e interesses das crianças, levou ao estudo de novas leituras sobre aprendizagem activa e o empenhamento do adulto que levou a olhar com mais atenção para uma das dimensões curriculares integradas – Projecto e Actividades, apresentadas por Oliveira-Formosinho¹.

“Os projectos definem-se como experiência da pesquisa colaborativa da criança e as actividades como jogo educativo e são um importante andaime para apoiar o educador na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvem e aprendem a desenvolver um “habitus” para aprender (Oliveira-Formosinho, 2007:34).

Mas para que o quotidiano da criança no jardim de infância seja um quotidiano nutrido de aprendizagens é necessário que as crianças se envolvam num ambiente de aprendizagem activa.

Assim, o conceito de aprendizagem activa pressupõe então: a acção directa sobre os

¹ Quadro das dimensões da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 2007:35)

objectos, a reflexão sobre as acções, a motivação intrínseca, invenção e produção e a resolução dos problemas (Hohmann e Weikart, 2011:22).

Segundo os autores a aprendizagem pela acção é a componente central da roda da aprendizagem através da qual as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem activa vem assim da iniciativa pessoal da criança.

A aprendizagem pela acção é assim definida como “o processo através do qual as crianças constroem a compreensão das coisas que lhes interessam, pela “experiência directa e imediata com objectos, pessoas, ideias e acontecimentos” constituindo-se como “condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento”(Hohmann e Weikart, 2011:52). Posto de uma forma simples, a criança aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstracções através da actividade auto-iniciada – move-se, ouve, sente, manipula” (Hohmann e Weikart, 2011:22). Neste sentido, através da experimentação, do diálogo e da reflexão sobre as acções, a criança cria conhecimento dentro dos quadros da cultura, os quais permite narrar a acção e narrar-se a si própria (Bruner, 2000).

No processo da aprendizagem pela acção a criança necessita do apoio constante e atento dos adultos, pois este apoio será decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: como o crescer, o aprender e o construir um conhecimento prático do mundo físico e social (Hohmann e Weikart, 2011:64).

“Os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” (Hohmann e Weikart, 2011:27), pois “o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem (Malaguzzi, 1999:77).

Assim, sendo o adulto/educador é mais um elemento do grupo na sala, que observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as acções da cada criança e do grupo, integrando-as nas experiências-chave do currículo, procurando ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. Ele é também um auxiliar do desenvolvimento, na medida em que facilita e promove a actividade da criança e fomenta a sua autonomia.

Os adultos têm assim um papel importante na estruturação de um ambiente educativo capaz de proporcionar o máximo de oportunidades de aprendizagem e formação. Isto implica, do ponto de vista físico, uma organização do espaço, dos grupos, dos materiais e das rotinas diárias, que seja estimulante para a criança; do ponto de vista sócio-afectivo, e o estabelecimento de um ambiente aberto e favorável ao relacionamento com os outros, ao

respeito pela diferença, ao desenvolvimento da socialização, da imaginação, da criatividade e de uma aprendizagem activa.

Como afirma Katz (1999:47) “Um professor tem um papel único...Este papel não é de uma mãe ou de um terapeuta ou de um colega, mas de alguém que valoriza os aprendizes e a aprendizagem profissionalmente.”

Assim, será necessário referir a importância do clima de apoio, pois ao gerar um clima de apoio o adulto influencia a aprendizagem das crianças no sentido de que estas adquirem aprendizagens mais significativas quando se sentem apoiadas, ou seja, quando existe um clima de interacção positiva entre as crianças e os adultos. Como referem Hohmann e Weikart (2011:27) “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças.” Estes autores salientam ainda que para que seja criado um clima de apoio, o adulto deve ter em conta alguns elementos que possibilitam a criação deste, como por exemplo centrar-se nos pontos fortes das crianças, dar tempo para às crianças para que estas resolvam os seus problemas, promover a iniciativa das crianças, elevar a auto-estima da criança e construir relações genuínas, ou seja o adulto deverá criar um clima onde exista empatia, honestidade para com a criança e apoiar e participar nas suas brincadeiras.

Assim para dar continuidade e resposta ao projecto delineado e para responder ao desafio pessoal, para além das leituras elaboradas acerca da aprendizagem activa recorreu-se ao empenhamento do adulto como mais um suporte para a intervenção, pois para que a aprendizagem pela descoberta seja realizada num contexto educativo será também necessário que exista um nível elevado de empenhamento por parte dos adultos.

Desta forma de acordo com Laevers (1994) citado em Bertram,e Pascal (2009:50), para que exista um bom nível de empenhamento por parte do adulto na sua acção, este deve ter *sensibilidade* face aos sentimentos e bem-estar da criança, incluindo elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto; o adulto deve favorecer a *estimulação* e *autonomia* da criança, dando-lhe liberdade para esta experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias. O adulto deverá também de ser capaz de gerir conflitos, e questões comportamentais.

O adulto deve assim observar a criança, escutá-la, dar-lhe tempo, e esperar para ser capaz de intervir adequadamente, além de brincar com a criança, colocar-lhe desafios, estimulá-la e complexificar a sua acção. Isto porque se o adulto não consegue retribuir e responder

adequadamente aos desafios da criança então ele próprio não consegue colocar desafios à própria criança. Deste modo, está a ser intrusivo ao trabalho da criança, pois está a dirigir a sua actividade e não está, efectivamente, a seguir os seus interesses e necessidades.

Nesta linha de pensamento Hohmann e Weikart (2011:13) referem ainda que “a estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem activa afecta determinantemente o desenvolvimento das crianças de idade pré-escolar e as suas realizações enquanto adultos”.

Assim sendo, a participação das crianças conduziu um olhar para as pedagogias, desta forma, no próximo capítulo faz-se referência a diferentes formas de fazer pedagogia.

2.1. Pedagogias Transmissivas e Pedagogias Participativas: duas pedagogias que influenciam as práticas educativas

Oliveira-Formosinho (2007) compara dois modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação, que ao longo dos anos, tem influenciado as concepções que os educadores têm sobre a criança, a forma como ela aprende, bem como o papel do adulto/educador na sua aprendizagem.

Para a autora a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, nos saberes considerados essenciais e imutáveis. O professor é visto como um transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, ele é o elo de ligação entre o património cultural e a criança. Os objectivos são baseados na transmissão desse património, na aquisição de capacidades pré-académicas e na aceleração das aprendizagens. A imagem da criança é a da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua actividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los, a aprendizagem acontece de uma forma passiva. O professor é visto como um transmissor que utiliza recursos estruturados (como as fichas ou manuais). A motivação é baseada em reforços selectivos, vindos do professor, centrando em si a iniciativa, definindo os objectivos e planificando as actividades. Assim o professor deverá, a seguir, verificar, corrigir, moldar e reforçar para poder, no final, avaliar os produtos e comparar as realizações individuais das crianças. Este contexto reduz consideravelmente a qualidade das interacções e relações adulto/criança e favorece a diferenciação entre as crianças que consegue evitar e corrigir os

erros, quando executa com rigor as actividades reprodutivas propostas e as que não conseguem assumir a função respondente.

Ou seja tal como refere Oliveira-Formosinho (2011:14) “ O processo de ensino-aprendizagem que utiliza predominantemente o modo de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como o cerne da atividade educativa.” ou seja, nesta pedagogia as etapas de aprendizagem traduzem-se do simples ao complexo e do concreto ao abstrato . Este processo existe por ordem de uma iniciativa exterior ao professor, à sala e às crianças, preferindo noções “estandardizadas para a sala de aprendizagem”(Oliveira-Formosinho, 2011:14).

O modo de fazer pedagogia transmissiva, é pobre tanto para as crianças como para o adulto, todo o contexto desta pedagogia reduz o valor das relações e interacções adulto-criança e criança-criança e proporciona a selecção prematura das crianças, onde esta apenas é valorizada quando executa com prontidão e exactidão as tarefas que lhe são impostas e cumprem realizações individuais de acordo com a norma.

Assim, a pedagogia da participação produz a ruptura com a pedagogia tradicional transmissiva de forma a fomentar outro aspecto do ensino aprendizagem e da imagem da criança e do professor. Esta pedagogia “...centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução em contexto com os actores, porque são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação.” (Oliveira-Formosinho, 2007:21).

Os objectivos da pedagogia participativa nas palavras da autora são viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento. A imagem da criança é a de uma participante com agência, como refere Oliveira- Formosinho (2011:15) “Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa”.

Diferenciando-se da pedagogia de transmissão, a pedagogia de participação valoriza o currículo emergente, as emergências das literacias, do conhecimento físico, matemático e social, levando a criança a reflectir e a pensar no que ela pensa que sabe valorizando os instrumentos culturais e sociais (Oliveira- Formosinho, 2007). Esta pedagogia confere o respeito pelos períodos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a criança envolve-se com a tarefa, ou seja a atividade da criança passa pelo questionamento, planificação, experimentação e confirmação de hipótese, investigação, cooperação e resolução de problemas. (Oliveira-Formosinho, 2007)

Nesta pedagogia ao contrário da pedagogia de transmissão, aproveitam-se as atividades espontâneas, o jogo livre, o jogo educacional e a construção ativa das realidades físicas e sociais, as atividades são assim criadas “como ocasião das crianças fazerem aprendizagens significativas”, (Oliveira- Formosinho, 2011: 15). O papel do professor na pedagogia participativa é o de organizar o ambiente, escutar, observar, planificar, avaliar, formular perguntas, investigar e promover os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura para assim a entender e lhe responder adequadamente (Oliveira- Formosinho, 2007:19), durante a acção procurou-se atender a este papel de educador.

Na perspectiva da autora para desenvolver uma pedagogia participativa que escute e responda às crianças, há que organizar três elementos essenciais que regularizam a qualidade do quotidiano e estruturam a organização no jardim-de-infância: o espaço pedagógico, o tempo pedagógico e as interacções e relações pedagógicas. O espaço pedagógico deve ser um espaço estruturado e facilitador para a aprendizagem. Deve ser um espaço seguro, de bem-estar, de alegria e prazer que seja aberto às vivências e interesses das crianças permitindo a emergência de possibilidades múltiplas. O tempo pedagógico deve organizar o dia e a semana através da elaboração de uma rotina diária que respeita o ritmo da criança, o seu bem-estar e as suas aprendizagens. (Oliveira-Formosinho, 2007)

A organização, a diversidade e a riqueza do espaço e do tempo ganham significado através das relações e interacções que humanizam o contexto de vida. “A pedagogia participativa é uma proposta que incorpora a co-construção da aprendizagem no fluir das interacções pedagógicas” (Oliveira-Formosinho, 2007:9), onde “o processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” tal como os espaços e os tempos educativos, desta forma e contrariando a pedagogia transmissiva as interações são altas quer entre professor-criança, quer entre criança-criança (Oliveira- Formosinho. 2011:15).

A pedagogia participativa centra-se assim na promoção do desenvolvimento, na estruturação da experiência, no envolvimento da criança no processo de aprendizagem, levando-a a construir as suas aprendizagens significativas, o que não acontece na pedagogia transmissiva (Oliveira-Formosinho, 2007:18).

No decorrer da intervenção procurou-se, sabendo que não seria fácil ter em conta o modo de fazer pedagogia participativa tendo consciência das dificuldades e dos desafios que daí poderiam surgir.

Considerando estas diferenças conceptuais entre os dois tipos de pedagogias, pode-se pronunciar que estes dois modos de fazer pedagogia, apresentam diferentes perspectivas, que se traduzem em práticas pedagógicas bastante diferenciadas.

No ponto seguinte descrevem-se os estudos realizados sobre o trabalho de projeto, utilizado no contexto de intervenção em jardim-de-infância, tal como as leituras efectuadas sobre actividades que se apresentam no contexto de creche.

2.2. A Dimensão Pedagógica Projectos e Actividades

"O futuro tem de ser levado em conta em cada fase do processo educativo e, como tal é importante que as experiências presentes tenham impacto nas experiências que a criança realizará no futuro" (Lino 2005:80).

Considera-se através das palavras de Lino (2005) a importância da dimensão pedagógica Projectos e Actividades, pois experiências educativas de qualidade, são as que envolvem e motivam as crianças que simultaneamente, servem de base para a realização de experiências futuras.

Os projectos e actividades propostos possibilitam aprendizagens experienciais de conteúdos e modos de aprender, implicando como é claro o envolvimento da criança e uma dinâmica motivacional, sendo que os projectos implicam um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema (Oliveira-Formosinho, 2011:33).

A dimensão pedagógica Projectos e Actividades suporta a ação do educador de forma a possibilitar às crianças observar e explorar o ambiente que as rodeia e expressar-se de diversos modos como a pintura, o desenho, as dramatizações, a música e os movimentos. É através dos projectos e actividades propostos que as crianças constroem os seus pensamentos sobre o mundo e adquirem novas competências.

Como refere Lino (2005:78) as crianças gostam de manipular os objectos, experimentar e ver o que acontece. O educador pode tirar proveito deste impulso natural da criança e canalizá-lo de forma, a que produza resultados válidos e aprendizagens significativas. O papel do educador é de extrema importância nesta dimensão pedagógica pois ele é quem planeia o trabalho com base nas necessidades e interesses das crianças. O educador é quem observa e compreende as complexidades dos jogos e brincadeiras das crianças. É ele quem fornece uma diversidade de materiais para que as crianças possam explorar e aprender.

A intervenção realizada assentou assim na valorização da aprendizagem pela descoberta adoptando práticas diferenciadas, centradas na cooperação e no respeito pelos diferentes ritmos das crianças, na criação de oportunidades educativas que favorecessem a aprendizagem cooperada, como meio pelo qual a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros.

Uma vez que se acredita que as crianças aprendem melhor quando os processos de acção partem dos seus interesses (Dewey, 2002), valorizou-se o encorajamento, para que elas pudessem fazer escolhas sobre os seus interesses durante todo o dia. Neste tipo de ambiente, naturalmente tiveram a oportunidade de se envolver em experiências de aprendizagem que promoviam o desenvolvimento de importantes competências nas diferentes áreas curriculares expressas nas OCEPE: Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação.

Como foi referido anteriormente, valorizou-se por isso como dimensão pedagógica Projectos e Actividades e desenvolvemo-la como um trajecto ou uma viagem. Uma viagem de descoberta que se sustentou nas competências humanas como valores fundamentais para o conhecimento e para a vida. Desta forma, foi através da dimensão Projectos e Actividades que se elaborou algumas leituras no que se refere ao Trabalho de Projecto e as actividades de jogo para sustentar o trabalho desenvolvido nos diferentes contextos de intervenção.

2.2.1. O Trabalho de Projecto

A participação ativa da criança nas suas próprias aprendizagens, vai de encontro aos objetivos fundamentais da Educação Pré-Escolar. Assim sendo, o Trabalho de Projeto conduz essa participação ativa da criança nas práticas educativas, não sendo como ficará claro a única forma de desfiar e envolver a criança nas suas atividades.

Neste ponto faz-se uma breve abordagem sobre o Trabalho de Projeto, porque é preciso compreender a especificidade desta metodologia que é um desafio aos educadores/as atentos/as e conscientes. Importante é atender à aprendizagem pela acção e aos interesses e necessidades das crianças no seu próprio desenvolvimento.

O Trabalho de Projecto tem a sua origem nas ideias de Dewey (1967) e Kilpatrick (1918)¹ e torna-se num “apoio à realização de cada indivíduo na construção do seu projecto pessoal” (Ministério da Educação, 1998:92).

Na perspetiva de Vasconcelos (1998:132) “projecto é a imagem de uma situação ou estágio que se pretende atingir”, implicando por isso, pesquisa, resolução de problemas e, muitas vezes, uma produção.

Por sua vez, Katz e Chard (1997:3) referem que um projeto pode ser definido como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”. Desta forma, “o conteúdo ou tópico de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças” (Katz & Chard, 1997:4). Neste tipo de trabalho as crianças têm participação ativa naquilo que aprendem, e o papel do adulto/educador consiste talvez em incentivá-las na interação com as pessoas, objetos e com o ambiente. O Trabalho de Projeto poderá prolongar-se por um período de dias semanas, como poderá estender-se ao longo de vários meses, tudo irá depender do tema a ser explorado, da idade das crianças e do próprio envolvimento e interesses das crianças no projeto (Katz e Chard, 1997:3).

O Trabalho de Projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, é uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o “mundo das crianças” e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje (Gambôa, 2011:49). Pode-se referir que o Trabalho de Projeto foi inserido no início do século, a partir de propostas de Dewey e Kilpatrick, surgindo novas confrontações de ideias sobre esta metodologia, ao longo do tempo por diferentes autores.

Dewey (1859-1958) considerava que era importante o reconhecimento e a valorização dos desejos de saber, de saber-fazer, de agir sobre o real dos alunos, sendo uma metodologia do projecto, aquela que desenvolve um processo de dinamização e interacção de diferentes domínios de actividades.

Kilpatrick (1871-1965), por sua vez, cria referências a objectivos sociais que vão de encontro à eficácia da prática e da responsabilidade moral.

Segundo Gambôa (2011:55) na metodologia de trabalho de projeto assume-se que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma planeada.

“Não é como celeiro ou frigorífico que a infância pode ser eficientemente utilizada. Sê-lo-á quando a criança for posta a trabalhar, a dirigir empreendimentos e a resolver problemas que solicitem os seus esforços presentes no momento em que age. Dessa forma a aprendizagem e o pensamento passados são conservados vivos e activos. Cada novo problema, que for encontrado e resolvido, ligará o velho ao novo e ir construindo o espírito na razão do trabalho feito” (Kilpatrick, 1971:83 citado em Gambôa, 2011:55).

Na perspectiva destes pedagogos a implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto implica profundamente as crianças, pois estas aprendem pela ação; aprendem a pensar; a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade e a colaborar com os outros. A escolha dos projetos deverá partir das crianças, sendo o educador um acompanhante das suas aprendizagens.

Como afirmam Katz e Chard (1997: 27):

“No trabalho de projecto, as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua actividade e a seleccionar tarefas que elas próprias possam orientar. As crianças tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem. O professor dá sugestões, mas as crianças podem ser autorizadas a recusá-las e a julgar por elas próprias. Um juízo deficiente pode ser ocasião para ensiná-las. Por exemplo, o professor e a criança podem analisar formas de minimizar erros no futuro. Mas se alguns erros passarem despercebidos, não são críticos para o estágio seguinte, como pode ser o caso da passagem de uma sequência rigorosamente gradativa de tarefas académicas”.

Segundo as autoras, o Trabalho de Projeto é um meio complementar ao currículo, na medida em que cada professor pode ter autonomia para o adaptar em função dos seus objectivos, filosofias e contextos. Todavia, baseando-nos no equilíbrio das actividades, “ o trabalho de projecto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo nos primeiros anos, mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las” (p.10).

Através do Trabalho de Projecto as crianças adquirem saberes, competências, disposições e sentimentos, o trabalho de projeto traz assim sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico da criança (Vasconcelos, 1998:133). Concluindo, os objectivos e características do trabalho de projecto que enunciamos são específicos do contexto da Educação de Infância. “O trabalho de projecto, no quotidiano de uma prática construtivista, é um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação” (Gambôa, 2011:76).

O Trabalho de Projeto encontra-se dividido por fases que diferem consoante os autores. Porém, independentemente de serem projetos a longo ou a curto prazo, todos seguem os mesmos passos: início/definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução/desenvolvimento e por fim a conclusão/avaliação/divulgação do trabalho. Para melhor se compreender como na prática funciona o Trabalho de Projeto, torna-se importante explicitar as suas diversas fases nas perspetivas de Kilpatrick e Katz e Chard:

FASE 1: O Início/ Definição do problema

“A fase inicial é uma parte essencial de qualquer projecto: o objectivo é ser franco e avaliar o conhecimento e interesse das crianças no que se refere ao tema.”. (Rankin (1992) citado em, Edwards, Gandini e Forman, 1999:199)

Na primeira fase, como o próprio nome indica, escolhe-se o projecto, ou seja, define-se a problemática em questão pela intenção e ideia organizada de todo o grupo. O projecto pode então surgir de uma necessidade inerente ao grupo que suscite interesse. Como refere Kilpatrick (1971:81) (citado em Gâmbôa, 2011:57) “ devemos começar sempre por onde estão os interesses dos alunos”. Contudo o projeto pode ser iniciado através de um estímulo indiciado

como por exemplo, um objeto novo que aparece na sala que cause questões ou interrogações, uma história que é contada, ou ainda uma situação-problema.

Após consenso do grupo na definição do problema a resolver, é necessário decidir como se vai solucionar a questão. O educador tem o papel fundamental de mediador das ideias que vão fluindo, assim como o de ajudar a descobrir e consciencializar o problema. Nesta altura surgem várias propostas, daí que, se pressupõe que esta fase encerra diálogos de grande e pequeno grupo, numa verdadeira discussão e negociação daquilo que se vai fazer e como se vai fazer. O educador pode sugerir actividades, algumas delas para serem levadas a cabo individualmente e outras por pequenos grupos, trabalhando desta forma em conjunto (Katz e Chard 1997:210-211).

Esta é uma fase muito importante, já que, na tentativa de entender o problema as crianças vão apresentando diferentes ideias, discutindo propostas, dando exemplos, que mesmo absurdos constituem um momento de grande criatividade e predisposição. Cabe ao educador gerir e aproveitar estes momentos. Katz e Chard (1997:210) referem ainda que o início de um projeto, suscita facilmente o entusiasmo das crianças, por essa razão “é importante que o entusiasmo seja mantido um nível óptimo para evitar expectativas que podem não se realizar”.

FASE 2: Planificação e Lançamento do Trabalho

A fase da planificação relaciona-se com a escolha dos meios, pelo planeamento e lançamento do trabalho. Em pequenos grupos as crianças procuram saber mais sobre os meios e materiais para a realização do trabalho, fazendo investigação e pesquisa. Em grande grupo as crianças decidem o rumo que pretendem dar ao seu projeto, organizam o dia ou semana em que pretendem fazê-lo. As crianças preparam previamente aquilo que pretendem saber e a quem podem recorrer para as ajudar no seu projecto. Quanto ao educador, este procede à observação da organização do grupo, aconselha, dá ideias, guia as crianças, regista, promovendo a troca de informações, tempo e espaço para a realização do trabalho (Vasconcelos, 1998:142).

FASE 3: Execução / Desenvolvimento

Esta fase do trabalho de projecto está “principalmente relacionada com o proporcionar às crianças “experiências diretas e com ajudá-las a pensar nelas de forma interessante, que estimulem a actividade intencional e que envolvam a utilização de várias capacidades (Katz e Char, 1997:246)”.

Para fundamentar a produção, confrontação e discussão do problema, as crianças podem desenhar, pintar, dramatizar, recolher dados e informação, utilizando uma grande variedade de linguagens gráficas. O educador nesta fase tem ainda de desempenhar importantes funções como a dinamização da vida do grupo, resposta as necessidades e perguntas das crianças, uniformizando as suas ações. (Vasconcelos, 1998:143). Nesta fase o princípio envolvido aqui é o de que as crianças deverão ser incentivadas a confiar na sua experiência e conhecimento pessoal, tal como também é muito importante que o educador incentive as crianças a partilhar e a apreciar os seus trabalhos. (Katz e Char, 1997:246).

FASE 4: Avaliação/Divulgação /Conclusão

Esta fase deve assim reconstruir uma visão global do saber adquirido, é necessário no final do projeto que “tudo o que tenha sido aprendido nas diversas fases possa, ser afinal reunido ao ramo lógico, a fim de formar um todo” (Kilpatrick, 1971:81) (citado em Gambôa, 2011:57).

A fase quatro consiste na avaliação mas também na divulgação e conclusão do trabalho de projecto. Esta é a parte intrínseca de um trabalho de projecto, é ao avaliar e divulgar o seu trabalho que a criança faz a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável à comunidade. A divulgação das aprendizagens pressupõe que se dê aos outros, algo útil, pelo que, é óbvio que a apresentação do trabalho tem de ser adaptado ao público-alvo (Vasconcelos, 1998:143-144).

Quanto à avaliação final, as crianças juntam-se para avaliar a qualidade do trabalho realizado, comparam o que aprenderam com o que estava inicialmente definido. O educador perante a avaliação final deve suscitar o debate, para que as crianças compreendam aquilo que realizaram, o que se calhar podia ter sido aperfeiçoado e também a importância de conseguir

concretizar algo em conjunto. Apostando no diálogo e no levantamento de questões, os novos interesses das crianças podem dar origem a outros projetos, desenvolvidos posteriormente. (Vasconcelos, 1998:144).

As quatro fases do Trabalho de Projeto são uma das perspectivas possíveis no delinear desta temática. Todas são descritas como fases lógicas, fases de um processo que deve fluir de uma forma criativa, flexível, criativa e funcionalmente integrada. Embora com algumas diferenças, no cerne da questão, todas as perspectivas acham fundamental a discussão introdutória e a escolha do projecto, a procura dos meios para a sua execução e a avaliação contínua e final do trabalho. Em todas as perspectivas há igualmente o objetivo fulcral de maior qualidade nas aprendizagens, realmente significativas, para cada membro do grupo.

2.2.2. Actividades de Jogo

“As actividades devem ser tão numerosas quanto as teclas de um piano...” (Malaguzzi, 1999 citado em Edwards, Gandini e Forman, 1999:21)

Como refere Lino (2005:78) “As actividades são elementos centrais do processo educativo” desta forma a dimensão projecto e actividades, é a dimensão pedagógica á qual o educador deve estar atento para criar oportunidades de aprendizagem às crianças. As aprendizagens provêm de conjuntos de experiências educativas com qualidade pois são estas que envolvem e motivam as crianças.

“As crianças gostam de manipular os objectos, experimentar e ver o que acontece, assim o professor poderá tirar proveito deste impulso natural das crianças e canalizá-lo de forma, a que produza resultados válidos de aprendizagens significativas”(Dewey (2002) citado em Lino (2005:78)). Burchinal et al., (1996) citado em Carvalho (2005:123) referem que “As actividades lúdicas estruturadas pelos e com os educadores, e as oportunidades para as crianças brincarem com grande variedade de materiais proporcionam e estimulam a criança em aspectos relevantes para o seu desenvolvimento cognitivo”.

É através da rotina diária que as crianças têm oportunidades diversas para brincar com os materiais e construir aprendizagens com o apoio do adulto. A rotina diária oferece uma estrutura para acontecimentos do dia, define assim a maneira como as crianças utilizam as

áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares. (Hohmann e Weikart, 2011:224).

Uma rotina diária deve ter tempos previamente planeados pelo adulto: tempos de escolha, de exterior, de grande grupo e pequeno grupo, e momentos de rotinas de cuidados (refeições, sesta e cuidados de higiene corporal).

Como referem Hohmann e Weikart (2011:371) “embora todos estes tempos tenham características que os diferenciam, têm algo em comum: encorajar as crianças a envolverem-se activamente com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos”. Por isso é importante que na rotina haja um equilíbrio, para que todos estes tempos possam ter lugar e proporcionar diferentes aprendizagens às crianças.

No tempo de pequeno e grande grupo as crianças participam em actividades iniciadas pelo adulto contactando com novos conceitos e materiais. Estas actividades de grupo proporcionam também oportunidades de interacção social. São estes tempos que podem permitir às crianças ocasiões especiais para “incluírem os ingredientes da aprendizagem activa (materiais, manipulação, linguagem expressa pelas crianças, apoio do adulto, flexibilidade e abertura ao indício das crianças, aos seus interesses, iniciativas e ideias) ”, por isso a sua importância (Hohmann e Weikart, 2011:370). Como referem os autores, “embora todos estes tempos tenham características que os diferenciam, têm algo em comum: encorajar as crianças a envolverem-se activamente com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos” (p.371) São nestes tempos que os bebés e crianças pequenas aprendem de um modo muito diverso, principalmente pelos mecanismos da repetição, da imitação e da exploração sensorial, por meio do brincar (Post e Hohmann, 2007).

Muito importantes também são os tempos de exterior e os tempos de escolhas. É no tempo de exterior que as crianças têm acesso a actividades que habitualmente não fazem no interior, neste tempo as crianças têm a oportunidade de experimentar brincadeiras ao ar livre de uma forma saudável e sem restrições; as crianças estabelecem contacto com a natureza e concede oportunidade para os adultos aprenderem mais sobre as crianças. No tempo de escolhas criam-se momentos a oportunidade de jogo, onde as crianças podem investigar e explorar materiais, acções e interagir com os seus pares e educadores. Nestes tempos as crianças através das suas explorações sensório-motoras envolvem-se em experiências-chave de aprendizagem: descobrem objectos, repetem acções para fazer com que algo volte acontecer,

movimentam-se, comunicam, tem as primeiras noções de quantidade, numero, espaço e tempo, ou seja as crianças constroem conhecimentos. (Post e Hohmann, 2007:249).

Post e Hohmann (2007:36) referem que é “Com base na observação infantil, as experiencias-chave para bebés e crianças proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas acções.”

O adulto deverá assim recorrer às experiências-chave pois é através delas que “o adulto pode observar, apoiar e planificar actividades para as crianças”. As experiências-chave descrevem assim os tipos de descobertas que as crianças fazem ao tentar, através das suas acções dar sentido ao mundo. Para os bebés e crianças, tudo no mundo é novidade, as crianças sentem-se motivadas para o mundo, ou seja, elas tem “sede” de experiências sensoriais, querem assim explorar objectos para descobrir o que são e o que fazem. À medida que os bebés e as crianças pequenas exploram objectos para descobrirem as suas características e o modo como se comportam, envolvem-se em diversas experiências-chaves.

Assim sendo e no decorrer de toda a intervenção procurou-se ter conta observar, desafiar, encorajar e apoiar as crianças durante as actividades para que os seus interesses fossem escutados e lhes proporcionasse oportunidade de construção de aprendizagens significativas.

Desde o inicio das explorações sensório-motoras, os bebés e crianças acumulam um conjunto considerável de experiências directas. O envolvimento numa experiência sensório-motora abrangente, agindo sobre os objectos com todo o corpo e todos os sentidos e repetindo propositadamente essas acções permite que a criança muito pequena experimente a representação de muitas formas, imitando acções, interpretando figuras ou objectos que experimentou e começando a utilizar acções e materiais para mostrar ou representar algo que sabe sobre o mundo. (Post e Hohmann, 2007).

Desta forma foi dentro de um contexto de aprendizagem activa e num clima de apoio que foram propostas um conjunto de actividades de jogo. Nestas actividades tentou-se fornecer às crianças materiais que estas puderam conhecer e reconhecer tendo em conta aspectos sensoriais diversos, com diferentes texturas, com uma grande variedade de cheiros, cores e sabores.

CAPÍTULO 3.

Contexto de Intervenção

3.1. Caracterização geral do contexto educativo

A instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na zona urbana da cidade de Guimarães, mais propriamente no centro desta cidade.

A instituição é constituída por um extenso prédio urbano com duas entradas. O edifício central é construído em pedra e possui três pisos, com quarenta e oito divisões. Em todo o seu redor é possível vislumbrar amplos jardins com lagos, parques de recreio e campo de jogos. Para além do edifício central, a instituição possui também dois edifícios para ATL e um ginásio polivalente. Apesar de antiga, esta instituição encontra-se em bom estado de conservação. No interior, a valência de pré-escolar tem seis salas de atividade, instalações sanitárias, salões de atividade lúdica e refeitórios para cada nível etário. No exterior, a instituição tem de um parque de lazer amplo e uma piscina adaptada, os espaços conservam características rurais, com uma zona de cultivo e alguma variedade de aves que, prolongando a atividade pedagógica desenvolvida com as crianças, proporcionam alguma diversidade de experiências.

Relativamente aos seus recursos humanos, tal como acima referido, esta instituição possui três valências: creche, pré-escolar e ATL, sendo cada uma destas dirigidas por profissionais, nomeadamente educadores de infância, auxiliares e professores de 1º ciclo. Para além destes profissionais, possui também ao dispor serviços de psicologia e de apoio educativo.

Nesta instituição, desde 1999, o modelo pedagógico adotado nas valências de creche e pré-escolar é o Modelo High-Scope, articulado com a Metodologia de Trabalho de Projeto.

3.1.1. Caracterização do contexto jardim de infância – sala dos cinco anos

3.1.1.1. Caracterização do grupo de crianças da sala de jardim de infância

O contexto onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada ocorreu na sala de jardim de infância dos cinco anos e era constituída por grupo heterogéneo de vinte e sete crianças, nomeadamente quinze crianças do sexo masculino e doze crianças do sexo feminino,

todas elas já frequentaram a instituição em anos anteriores. Todas as crianças desta sala possuem autonomia no que diz respeito à alimentação e higiene.

Grande parte do grupo reside na zona urbana de Guimarães pertencendo a um meio sócio-económico médio.

3.1.1.2. Caracterização do ambiente sócioafetivo da sala de jardim de infância

O ambiente socioafetivo desta sala é caracterizado pelo respeito e cumplicidade dos adultos para com as crianças, existe uma relação de companheirismo, cooperação e compreensão empática entre ambos. Os adultos colocam-se ao nível das crianças, seguem as ideias e interesses delas, tentam identificar as suas necessidades e dificuldades. Gerem conflitos e questões comportamentais e conversam com elas numa estilo que implica dar e receber. Os adultos tentam ser autênticos e sensíveis aos sentimentos e bem-estar das crianças, com capacidade de resposta e afeto. O feedback das crianças é muito positivo pois manifestam sistematicamente demonstrações de afeto.

Neste grupo a relação criança/criança está bastante consolidada também pelo facto de a maioria das crianças já andarem juntas desde os dois anos. As crianças organizam-se muito bem em pares, têm já as suas afinidades dentro do grupo, trabalham bem tanto em pequenos grupos como com o grupo todo, demonstrando sempre um forte espírito de equipa. Algumas crianças por iniciativa própria são capazes de ajudar os colegas quando estes necessitam de algum tipo de ajuda, e ficam satisfeitas por o fazer.

No entanto, existe também algum egocentrismo entre as crianças surgindo numa situação de posse em relação a qualquer objeto na sala, existindo, também, disputas pela atenção dos adultos, normalmente resolvidas através da negociação.

3.1.1.3. Organização do espaço

Na sala onde decorreu da minha Prática de Ensino Supervisionada, o espaço está dividido por áreas existindo grande facilidade de mobilidade e visibilidade entre elas. As áreas existentes na presente sala observada são: Área da Leitura e da Escrita; Área das Artes Plásticas; Área da Casa; Área das Construções; Área da Matemática e Jogos; a Área do Computador e ainda, um outro espaço que não se encontra assinalada que poderá ser designada como Área/ Espaço de

Acolhimento uma vez que é utilizada durante todo o dia em diversas situações. Todas as áreas de brincadeira desta sala encontram-se bem apetrechadas, com vários materiais e com mobiliário em bom estado, não oferecendo perigo. A organização do espaço, a variedade de materiais e a sua arrumação são aspetos fundamentais na aprendizagem das crianças, pois “objectos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem activa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objectos e materiais que possam ser explorados transformados e combinados” (Hohmann e Weikart, 1997:162).

Em cada uma das áreas existe grande variedade de materiais que as crianças usam e vêm usar no dia a dia como utensílios de cozinha, eletrodomésticos, bonecos bebés, um telefone, mobiliário de cozinha e quarto, acessórios para se mascararem de várias formas, livros com diferentes texturas e imagens reais, ferramentas, jogos de madeira e de plástico. Esta variedade de materiais além de permitir que várias crianças trabalhem ao mesmo tempo também incentivam as crianças a explorarem e a falarem umas com as outras acerca do que estão a fazer estimulando-as e incentivando-as de forma positiva.

3.1.1.4. Organização do tempo

No que diz respeito à organização do tempo, este contemplava os momentos de alimentação (almoço e lanche), os tempos de pequeno grupo, de planear, de trabalho e de revisão e recreio e de atividades livres que se realizam após o almoço e após o lanche, respetivamente.

Apesar de definida, a rotina desta sala de jardim de infância era também flexível, permitindo a sua adaptação aos interesses e necessidades das crianças.

A rotina diária tal como referem Hohmann e Weikart (2011:224)

“proporciona à criança tempo para expressar os seus objectivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interacção com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados.”

A rotina permite que as crianças tenham oportunidade de se escutarem umas às outras, desenvolverem o sentido de pertença a um grupo, de partilharem ideias, aprenderem uns com os outros, resolver os problemas que vão surgindo no trabalho com o outro. Mas, por outro lado,

têm também, caso o desejem fazer, oportunidade de desenvolver atividades individuais, sendo assim respeitados os interesses e necessidades da criança.

Uma rotina diária consistente e que é definida tendo em conta as necessidades individuais e coletivas transmite às crianças segurança e confiança, deixando-as mais livre para desenvolver uma certa autonomia, pois é capaz de antecipar os acontecimentos. Para além disso, também transmite segurança aos adultos, pois também eles precisam de saber os acontecimentos que se seguem, para poderem apoiar as crianças de uma forma mais consistente. A rotina diária é seguida pelas crianças e pelos adultos da sala. Embora seja consistente, a rotina é flexível, podendo ser alterada caso se sinta essa necessidade. “A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas.” (Homann e Weikart, 2011:224).”

3.1.2. Caracterização do contexto de creche – sala de um ano

3.1.2.1. Caracterização do grupo de crianças da sala de creche

A sala de creche de um ano, onde foi realizada a segunda fase da Prática de Ensino Supervisionada é composta por dezassete crianças, oito crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino, frequentando a maioria das crianças a creche desta instituição no ano anterior. Estas dezassete crianças estão ao cuidado e responsabilidade de uma educadora de infância e uma auxiliar de acção educativa.

No que respeita ao estado de desenvolvimento das crianças, grande parte têm dificuldade em se exprimirem oralmente, algumas dizem poucas palavras e outras já pronunciam palavras e conseguem construir frases compreensíveis para o adulto. Todas as crianças têm também dificuldade em subir e descer escadas necessitando do apoio do adulto.

A maioria destas crianças reside na cidade de Guimarães, fazendo-se deslocar para a instituição em transporte próprio. O nível sócio-económico das famílias é considerado médio.

3.1.2.2. Caracterização do ambiente socio-afectivo da sala

Nesta sala de creche, é possível observar um ambiente socio-afectivo rico, onde se verifica uma relação de proximidade, cumplicidade e respeito para com as crianças, assim como de cuidado e carinho, características desta faixa etária. Para além disso, existe um clima de apoio e confiança e uma relação de cooperação com as crianças, onde é igualmente utilizado um tom de voz natural, desenvolvendo nas crianças um sentido de confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança.

3.1.2.3. Organização do espaço

Relativamente à organização do espaço desta sala de creche, esta é uma sala ampla, que proporciona conforto quer aos profissionais quer às crianças, com várias janelas de onde é possível obter luz natural, e encontra-se dividida em cinco áreas de brincadeira – área da casinha, dos jogos, das construções, da biblioteca e da expressão plástica. Todas as áreas encontravam-se devidamente identificadas com a fotografia das crianças a brincar na área, o que permitia que as crianças pudessem identificar com maior facilidade a área onde queriam trabalhar. Para além disso, a sala possuía mobiliário em bom estado de conservação e ao nível físico da criança, bem como materiais suficientes e em bom estado para as crianças que brinquem nas áreas, encontrando-se devidamente identificados com a fotografia do material colocada no local onde deveria ser arrumado.

A organização do ambiente físico deve ser capaz de responder aos interesses e necessidades das crianças, assim como proporcionar à criança desafios que promovam o seu desenvolvimento físico, cognitivo, comunicação e interações sociais (Post e Hohmann, 2007).

3.1.2.4. Organização do tempo

Quanto à organização do tempo, este era composto por vários momentos que se iniciavam com o acolhimento, seguindo-se a higiene e o tempo de pequeno grupo, acabando a rotina da manhã com o almoço. Após o almoço, as crianças realizavam a higiene e iam descansar para o dormitório. Depois de acordarem as crianças faziam a higiene, seguindo-se o

grande grupo, o momento do lanche e as actividades livre. Estes momentos da rotina eram já bem conhecidos e interiorizados pelas crianças, proporcionando-lhes, desta forma, segurança e confiança. No entanto, apesar de esta ser uma rotina definida pela educadora, esta era também flexível, dinâmica e previsível de modo a adaptá-la às necessidades das crianças, apoiando igualmente a iniciativa das mesmas.

Ora, a rotina diária deve ser flexível no sentido de respeitar as necessidades, ritmos e temperamentos das crianças. Para além disso, a rotina diária proporciona às crianças um sentido de segurança pois permite que estas saibam o que vai acontecer durante o dia, permitindo também que estas adquiram confiança nas suas capacidades e competências. (Post e Hohmann, 2007).

CAPÍTULO 4

Descrição da Intervenção

A investigação-ação constitui-se como um meio potenciador “de mudanças e transformações, cujos protagonistas são os profissionais que sentem a necessidade de reflectir sobre a própria prática, isto é de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008:9).

Assim a intervenção realizada nos dois contextos de intervenção usou de certa forma procedimentos próximos dos utilizados no âmbito da investigação-acção, onde se procurou observar e analisar as observações, dialogar com educadoras e crianças, ler autores e desenhar um projeto no sentido de introduzir melhorias na prática desenvolvida e proporcionar aprendizagens significativas aos seus intervenientes.

Como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008:7), ser profissional reflexivo é “defender-se dos normativos fundamentando as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção, numa constante interrogação para encontrar e reencontrar significado no trabalho já realizado, com base na reflexão, tendo em vista a sua reestruturação”.

Neste sentido, o presente capítulo apresenta de uma forma reflectida a descrição da intervenção realizada nos contextos de jardim de infância e de creche, promovendo assim oportunidades de jogo e de aprendizagem significativas.

No primeiro ponto deste capítulo descreve-se o Trabalho de Projecto realizado “Aprender a Reciclar para ajudar o mundo”, projecto este que teve início na segunda semana de intervenção.

No Trabalho de Projecto, foi identificado o interesse que o grupo de crianças demonstrou por ajudar o próximo através da reciclagem, desta forma foram acontecendo actividades que surgiram dos interesses e necessidades das crianças. Assim sendo, apresenta-se uma breve descrição acerca do itinerário do Trabalho Projeto “ Aprender a Reciclar para ajudar o Mundo”, e dos momentos vividos de uma forma mais intensa pelas crianças, educadora e restante equipa educativa.

Descrevem-se e interpretam-se as seguintes actividades realizadas no decorrer do trabalho de projecto: Pesquisa sobre a reciclagem; Visita ao ecoponto; Construção de ecoponto para a sala; Teatro de fantoches “Os 3Eco Amigos”; Elaboração de papel reciclado; Fazer a separação do lixo; Representações gráficas sobre a reciclagem.

No decorrer do Trabalho de Projecto as crianças foram colocando questões que conduziram ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem nas diversas áreas de conteúdo. Foi nossa intenção, ao longo deste projeto, trabalhar de uma forma colateral e integradora todas elas, através de experiências de aprendizagem que conduzam o grupo a questionar-se e refletir sobre factos, sentimentos e emoções que surgiram do seu interesse sobre a reciclagem. A motivação, o interesse, o entusiasmo e a vontade de saber sempre era patente quer nas crianças, quer em toda a equipa educativa, acabando este projeto por se tornar cada vez mais rico e desafiador.

No segundo ponto deste capítulo pretende-se descrever os processos construídos pelas crianças do contexto de Creche, pois tal como na intervenção realizada no contexto de jardim de infância, foi através do projecto de intervenção e com base na aprendizagem activa e no empenhamento do adulto que se procurou dar resposta aos interesses e necessidades das crianças. Desta forma, no segundo ponto deste capítulo foram propostas um conjunto de actividades de jogo onde se apresenta uma breve descrição das mesmas e dos momentos vividos de uma forma mais intensa pelas crianças, educadora e restante equipa educativa. Descrevem-se e interpretam-se as seguintes actividades de jogo desenvolvidas: Exploração de laranjas e limões; Vamos lavar frutos?; Colorir silhuetas de frutos com as mãos; Qual é o fruto igual ao meu?-Jogo de pares; Elaboração de uma salada de frutos; Carimbagem com frutos; Leituras de histórias, entre outras actividades de jogo.

No decorrer das actividades as crianças mostraram-se sempre receptivas às novas experiências explorando e manipulando todos os materiais que eram introduzidos sem receios ou medos.

A análise da acção de ambos os contextos de intervenção evidencia as aprendizagens realizadas pelas crianças, suportadas pela aprendizagem pela acção. Pretende-se, com estas narrações, ser o mais fiel possível na descrição das experiências de aprendizagem em que as crianças se envolveram de uma forma activa.

4.1. Breve descrição do Projeto “Aprender a Reciclar para ajudar o Mundo”

Fase 1: O Início/ Definição do problema

O Trabalho de Projeto “Aprender a Reciclar para ajudar o Mundo” teve início na segunda semana da Prática de Ensino Supervisionada, quando o pai de uma das crianças perguntou à Educadora se podia trazer para a sala tampas de plástico para ajudar um menino que necessita de uma cadeira de rodas, pois já tinha visto alguns garrafões cheios de tampas na instituição. A partir disto a Educadora mostrou-se recetiva à ideia, e no dia seguinte o pai levou para sala um garrafão cheio de tampas, e nessa altura surgiram algumas questões por parte das crianças. *“Para que serve isso?”*, *“Esse garrafão está cheio de tampas porquê?”*. Nesse momento a Educadora explicou que era para ajudar um menino que precisava de uma cadeira de rodas, e com o garrafão cheio de tampas podiam fazer dinheiro, pois existem fábricas que aproveitam o plástico e dão dinheiro a quem levar até lá materiais velhos pois assim não necessitam de usar materiais novos. No dia seguinte uma outra criança trouxe frascos de vidro para a sala dizendo que eram para ajudar o menino da cadeira de rodas. A Educadora explicou que os frascos não seriam para ajudar o menino que precisava da cadeira de rodas mas que dariam para reciclar. Nesta altura surgiu uma conversa na sala onde apareceram algumas questões:

“O que é reciclar?” – Gonçalo

“Para onde vai o lixo, do caixote do lixo?” - Alexandre

“Como é que se faz coisas novas com o lixo?” – Simão

A partir destas questões a educadora refere que existem diferentes locais onde se podem colocar o lixo, para desta forma ele poder ser reciclado. Aqui surge um grande interesse por parte das crianças em querer saber para onde vai o lixo e como é que o lixo é reciclado. Mais tarde as crianças partilharam num momento de grande grupo os seus saberes com toda a equipa educativa e as ideias discutidas pelas crianças tornaram-se assim catalisadores para futuras atividades e conversas.

“Eu sei que se existem caixotes próprios para o lixo.” – Matilde

“Na rua da minha avó há caixotes do lixo com cores, onde se deitam garrafas e outras coisas.” – Gonçalo

“Reciclagem é distribuir o lixo”. - António T.

Tendo presente como era importante partir das situações do dia a dia e favorecer experiências de aprendizagem significativas, fomos escutando e avançando com o desenvolvimento do projeto. Em diálogo reformulou-se o problema que foi formulado atendendo às perguntas e respostas das crianças. A questão/ problema apresenta-se assim formulada: “Como se faz a reciclagem?” sendo este o nosso problema, foi-se então tentar resolvê-lo, passando-se para a fase seguinte.

Fase 2: Planificação e Lançamento do Trabalho

Nesta fase a equipa educativa começou questionar as crianças sobre o que é que se vai fazer, por onde é que queriam começar, como é que iriam fazê-lo e quem é que os poderiam ajudar neste projeto. Iniciou-se então mais uma discussão e tal como refere Katz e Chard (1997:224) “Na segunda fase, as discussões têm várias funções adicionais: ajudar as crianças a formular questões para investigações; planejar actividades de aprendizagem em grupo; avaliar o que se realizou; falar sobre o trabalho que está a ser levado a cabo e planejar o trabalho futuro.” Decidimos começar com uma reflexão da questão/problema e então fazer um apanhado do que as crianças já sabiam, o que elas queriam saber e quem as poderia ajudar no projeto para assim partirmos para a fase seguinte.

Os saberes das crianças...

- *“Reciclar é por lixo nos caixotes grandes na rua.” - Beatriz*
- *“Reciclagem é fazer garrafas novas.” - Moisés*
- *“ Quando deitamos um papel ao caixote do lixo levam para a fábrica e transformam em coisas novas.” – Tomás*
- *“Eu sei que existe uma coisa grande que eu vi numa loja que dá para reciclar colchões.” - Constança*
- *“ Reciclagem é distribuir o lixo”. - António T.*

O que as crianças queriam saber...

- *“Eu quero saber como é que se faz bem a reciclagem.” – Matilde*
- *“Eu quero saber como é que se faz coisas novas com o lixo.” – Maria*
- *“Eu quero saber de onde vem o papel e como é que se faz papel novo.” – António*

Quem é que as podiam ajudar...

- “*A minha avó*”. – António P.
- “*A internet.*” – Gonçalo
- “*Os livros da biblioteca*”. – Andreia
- “*As pessoas que percebem da reciclagem*”. – Simão

Fase 3 – Execução / Desenvolvimento

Nesta fase as crianças partiram então para o processo de pesquisa que teve várias fases, a pesquisa inicialmente foi feita durante um fim de semana em casa com os pais através da internet e em outros locais que encontravam informações relevantes. As crianças pesquisaram então o que era a reciclagem; como se fazia a reciclagem e como poderíamos ajudar o mundo ao reciclar. Assim e depois de todo este processo as crianças levaram as suas pesquisas para a sala e partilharam-nas com os colegas (ver fig. 1,2 e 3). Através deste processo as crianças tiveram oportunidade de falar com os seus colegas acerca de acontecimentos e experiências; descrever objetos, acontecimentos e relações e fazer e expressar escolhas, planos e decisões. Desta forma deu-se ênfase à participação ativa das crianças no envolvimento nos seus próprios estudos.

Depois da partilha que foi feita em grande grupo, em que cada criança individualmente mostrava a suas pesquisas e saberes, as crianças afixaram com a ajuda dos adultos as informações que acharam mais relevantes, numa parede destinada ao projeto. Citando Katz e Chard (1997:237) “...as exposições dão às crianças a oportunidade de recolher, ordenar, representar e partilhar compreensões correntes de uma gama limitada de itens relevantes”.



Figura 1, 2 e 3 - Partilha de Informação

Depois da primeira pesquisa com os pais e da partilha com o grupo, as crianças mostraram interesse em ver e explorar um ecoponto. Assim decidimos sair do colégio em busca de um ecoponto na cidade. Durante esta visita a educadora explicou às crianças qual a cor destinada à reciclagem dos diversos materiais que podem e devem ser reciclados e assim cada criança teve a oportunidade de ver e conhecer o ecoponto. (ver fig. 4,5 e 6).



Figura 4, 5 e 6 – Visita ao Ecoponto

Depois da visita uma das crianças propôs que se construísse ecopontos na sala para assim ser mais fácil reciclar o papel e os copos de iogurte que tantas vezes deitam ao lixo comum. Então foi pedido às crianças que trouxessem caixas de cartão para elaborarem os ecopontos. No dia seguinte as crianças trouxeram as caixas e dividiram-se nos seus pequenos grupos para construírem os ecopontos para a sala (ver fig. 7,8 e 9).



Figura 7, 8 e 9 – Construção de Ecopontos para a sala

Nos dias que decorreram após a construção dos ecopontos as crianças diariamente levavam para a sala garrafas de vidro e de plástico, embalagem de cereais, latas de refrigerantes e todo o tipo de lixo reciclável que traziam de casa para colocarem nos ecopontos na sala (ver fig. 10 e 11).



Figura 10 e 11 – Colocação de lixo (trazido de casa) nos ecopontos da sala

Quando as crianças traziam o lixo de casa para colocar nos ecopontos da sala pude registar alguns dos comentários feitos pelos pais no que diz respeito ao projeto e como eles referem a sua importância.

- *“Em casa não fazíamos a separação do lixo, e através deste projeto fui quase como obrigada a fazê-lo pois a Joana todos os dias me chamava atenção por não reciclar... senti-me mal e achei que a minha filha tinha razão, estava na hora de começar a separar o lixo”. – Mãe da Joana*

- *“Nem sabe o trabalho que me dá, todos os dias tenho que separar o lixo para o Alexandre trazer para os ecopontos da sala, contudo acho que este projeto é sem dúvida uma mais-valia para ele e para nós (pais) pois também nós começamos ajudar.”- Mãe do Alexandre*

- *“Eu acho que o meu filho está viciado na reciclagem (risos), todos os dias tenho que inventar alguma coisa para colocar nos ecopontos, nem que seja uma folha de papel”.- Mãe do Afonso*

Depois de observar todo o interesse que as crianças mantinham pelo projeto, a equipa educativa decidiu realizar no tempo de grande grupo um teatro de fantoches sobre a reciclagem, intitulado “Os 3 Ecos Amigos” e em seguida ler às crianças a história “A dor de barriga do recicladinho”.

No final do teatro as crianças tiveram a oportunidade de manusear os fantoches e dramatizar e recontar a peça (ver fig. 12 e 13). Também no final da história, as crianças fizeram o reconto da mesma e conversaram sobre os acontecimentos que mais gostaram na história (ver fig. 14).



Figura 12 e 13 – As crianças a manusearem os fantoches ao mesmo tempo que recontavam a peça de teatro.



Figura 14 – As crianças conversam sobre a história.

As crianças aprofundam a informação adquirida sobre como se faz a reciclagem e reposicionaram-se numa outra questão à qual queriam resposta “De onde vem o papel” e “Como se faz papel novo”. Foi proposto então às crianças que fizessem a representação gráfica de onde achavam que vinha o papel e como achavam que se fazia papel novo (fig. 15).



Figura 15 – Representação gráfica sobre de onde vinha o papel e como se faz papel novo.

No decorrer desta atividade pudemos registar algumas conversas, aqui se encontra um excerto:

Maria: *“O papel vem das lojas.”*

Hugo: *“Não vem nada das lojas Maria, vêm das livrarias.”*

Maria: *"E uma livraria não é uma loja."*

Tomás: *"Oh, vocês não sabem que o papel vem das árvores!"*

No final quando terminaram esta atividade as crianças reuniram-se em grande grupo e conversamos sobre os seus desenhos e desta forma pudemos observar que muitas das crianças desenharam que o papel vinha das lojas e outras desenharam que o papel vinha das árvores (fig. 16 e 17).



Figura 16 e 17 – Os desenhos das crianças que demonstram as diferentes ideias.

As crianças decidiram então que no dia seguinte iriam fazer mais uma pesquisa para saber a origem do papel. E assim foi, no dia seguinte fomos à biblioteca municipal fazer uma recolha dos livros para as crianças pesquisarem na sala. As crianças pesquisaram (ver fig. 18, 19 e 20) e durante esta pesquisa pudemos registar alguns comentários das crianças:

António: *"Ana olha, os senhores cortam os troncos das árvores e depois levam para a fábrica para fazer papel."*

Carolina: *"O papel vem dos troncos das árvores, porque olha para aqui (aponta para a imagem do livro), depois são levados para a fábrica, cortados aos bocadinhos e junta-se água e faz-se uma pasta que vão ser amassada numa máquina que alisa e faz o papel novo."*



Figura 18, 19 e 20 – As crianças nas suas pesquisas

Depois desta pesquisa as crianças reuniram-se na manta de acolhimento para conversarem sobre o que descobriram através das suas pesquisas. Após o diálogo e em conjunto, as crianças decidiram aproveitar o lixo que estava no ecoponto azul (papel) fazer papel reciclado.

“Vamos fazer papel novo, com o papel velho do nosso ecoponto.” – Afonso

As crianças mostraram-se extremamente interessadas e motivadas na realização desta atividade e nos dias seguintes trabalharam nela (ver fig. 21, 22 e 23).



Figura 21, 22 e 23 – As crianças a fazerem papel reciclado

Após o final desta atividade e no decorrer das semanas que se seguiram as crianças fizeram outras atividades como o conhecer os diferentes tipos de papel, um globo feito com

papel reciclado, e um circuito de atividades ao ar livre elaborado com materiais reciclados (ver fig. 24, 25 e 26).



Figura 24, 25 e 26 – As crianças na brincarem no circuito de atividades

4 - Conclusão /Avaliação/Divulgação

Depois de um diálogo em conjunto, as crianças decidiram que como já tinha as respostas às questões que queriam saber no início do projeto, deveriam concluí-lo mas não sabiam como. A fase quatro consiste também na avaliação, mas também na divulgação, já que, é parte intrínseca do projeto, numa última fase. A divulgação é o que se chama socializar o saber, isto é, dar a conhecer à comunidade aquilo que as crianças aprenderam (Katz e Chard, 2007). Daí que, é necessário que as crianças façam uma síntese da informação adquirida para ser apresentada. A divulgação das aprendizagens pressupõe que se dê aos outros, algo útil, pelo que, é óbvio que a apresentação do trabalho tem de ser adaptado ao público-alvo. Assim sendo a equipa educativa conversou com as crianças, propondo às crianças para a finalização do projeto a realização de uma exposição na instituição com os trabalhos que elas tinham desenvolvido para que os pais/família e a restante comunidade escolar pudessem ver e apreciar os seus trabalhos. As crianças mostraram-se desde logo motivadas e interessadas e decidiram que cada pequeno grupo iria ter uma tarefa na elaboração da exposição. Um dos grupos ficou responsável pela elaboração dos convites para a exposição, um outro pela construção de cartazes de divulgação da exposição e um outro grupo ficou responsável pela organização do espaço onde iria decorrer a exposição.

Quanto à avaliação final, as crianças juntam-se para avaliar a qualidade do trabalho realizado, comparam o que aprenderam com o que estava inicialmente definido, analisando o contributo de cada criança em atitudes/comportamentos e na entre-ajuda com os companheiros.

Refere-se através da voz das crianças, quais foram para elas as principais aprendizagens adquiridas com o projeto “Aprender a Reciclar para ajudar o Mundo”, e o que mais gostaram fazer no decorrer do projeto:

“Eu aprendi que nunca se deve desperdiçar papel, podemos recicla-lo para não se cortar tantas árvores, porque elas fazem-nos falta para respirarmos.” – Ricardo

“ Eu aprendi que devo sempre separar o lixo para depois fazer coisas novas.” – Rodrigo

“ Eu aprendi que posso ajudar todos os dias o mundo, quando faço bem a reciclagem.” - Antonio T.

“O que eu mais gostei foi de fazer papel reciclado, e aprendi que devo ajudar o mundo a reciclar.”- Carolina

“ Eu aprendi a reciclar, agora já sei para onde vai o vidro, o papel e o plástico, já não me engano nas cores.” - Alexandre

“O que eu gostei mais foi fazer de ecoponto amarelo, e aprendi que não devo deitar lixo no chão e por antes nos ecopontos.”- Maria

“ Eu aprendi que posso fazer jogos com lixo que as pessoas deitam ao lixo, aprendi a reutilizar o lixo.”- Andreia

“ Eu aprendi a ser mais amigo do ambiente, e o que eu mais gostei no nosso projeto foi de fazer os jogos com as latas.”- André

Infelizmente não pude continuar a observar a conclusão e divulgação do projeto, pois a nossa intervenção neste contexto terminou quando as crianças estavam no início na construção da exposição. Contudo, mais tarde recebi a informação através da Educadora que a exposição ainda não tinha sido concluída porque uma outra sala de cinco anos também se interessou em trabalhar o meio ambiente, e a educadora dessa sala pediu que se adiasse a exposição para que as crianças dessa sala pudessem também participar na exposição. Ou seja, de alguma forma as crianças da sala onde decorreu a acção conseguiram contagiar a comunidade educativa com este projeto.

4.1.1. Análise do Projeto “Aprender a Reciclar para ajudar o Mundo”

Assim ao longo deste Projeto, tentou-se proporcionar oportunidades de aprendizagem às crianças onde estas pudessem desenvolver todas as áreas de conteúdo e todas as experiências-chave. “Os projectos constituem oportunidades para a realização de actividades que envolvem as várias áreas de conhecimento...” (Lino, 2005:85).

Na visita aos ecopontos procurou-se despertar a curiosidade e o desejo de aprender, e potencializar uma atitude crítica face aos problemas meio ambiente e consciencializar as crianças para a importância da reciclagem. Com a construção dos ecopontos as crianças puderam pintar e explorar materiais de expressão plástica e desenvolver a motricidade fina, onde desenvolveram a coordenação motora e orientação espacial. Também na actividade de elaboração de papel reciclado foi permitido às crianças conhecer a importância da prática da reciclagem e o conhecimento de uma nova técnica possibilitando desenvolver e estimular a capacidade de observação e o desejo de experimentar. A actividade da dramatização da história “Os 3Eco Amigos” por sua vez, procurou promover o jogo simbólico permitindo criar diferentes situações de diálogo e sensibilizar para as práticas da reciclagem. O jogo dramático ajuda as crianças a integrar informações recém-adquiridas no que já conhecem, isso permite a aplicações de novas compreensões de uma forma adequada às representações do guião (Katz e Chard, 1997:151).

Ou seja, crianças neste projecto tiveram oportunidade de desenhar, pintar, cantar, fazer experiências, dramatizar, pesquisar e relatar acontecimentos vividos em casa (*“Ontem a minha*

mãe comprou-me um balde do lixo com as cores do ecoponto, para eu reciclar em casa, assim eu vou ajudar o mundo na minha casa.” – Patrícia).

O interesse das crianças na reciclagem foi visível em todas as atividades, muitas das crianças no Tempo de Trabalho, optavam por ir para a área da expressão plástica fazer um desenho sobre a reciclagem ou para a área da casa brincar com os fantoches. Entre outras crianças, o A. foi sem dúvida os que mais mostrou interesse na reciclagem e sendo este um menino muito reservado que mantinha pouca interação com colegas e com a equipa educativa, era notório o seu envolvimento durante o projecto chegando mesmo a comprar uma t-shirt que alertava para a necessidade de reciclar (ver fig. 27). No final do projecto ele estava uma criança muito mais comunicativa aberta a diálogos e brincadeiras. Foi também ele quem levou para a sala um barco (ver fig. 28) feito com materiais recicláveis (que fez em casa com os pais) o que motivou o interesse das outras crianças a também elaborarem algum objeto com material reciclável. Assim nos dias seguintes as crianças foram trazendo para a sala os objetos que foram criando em casa com a ajuda dos pais (ver fig. 29 e 30).



Figura 27 – O A. mostra a sua T-shirt sobre a reciclagem



Figura 28 - O barco que o Afonso fez com ajuda do pai elaborado com materiais reciclados.



Figura 29 e 30 – Alguns dos trabalhos das crianças e dos pais

O envolvimento dos pais foi também abordado com especial interesse, visto que, cada vez mais a parceria escola-família se justifica pela necessidade de valorização do sucesso escolar.

Com o trabalho de projecto as crianças adquirem competências sociais, baseadas na cooperação, na negociação e no trabalho em equipa. “As disposições positivas, como a capacidade de imaginar, explicar, pesquisar, complementam-se com o reforço de sentimentos pessoais como a auto-estima e a confiança nas próprias capacidades, lidando ainda, com o sucesso e o insucesso, com os erros e as dúvidas, integrando dinamicamente a frustração, a contradição, o desapontamento” (Ministério da Educação, 1998: 153-154).

No trabalho de projecto destaca-se “o desenvolvimento da imaginação como um espaço de criação e de desenvolvimento” (Craveiro, 1997:81). Esta é de facto uma das formas de

potencializar a criatividade das crianças e do educador, muitas vezes desprovidos de ajudas e meios. Porém, é preciso que o projecto seja desenvolvido pelas crianças, em liberdade, sem que o educador incuta determinados tópicos conforme suas intenções pessoais ou mediante as directrizes do projecto educativo do centro. Este é um projecto das crianças, desenvolvido e pensado por elas, tanto nas suas capacidades como nas suas limitações (Craveiro, 1997:81).

Em suma, foi através da observação e escuta direta das crianças, e de todas as leituras realizadas, que será possível afirmar que conseguimos através do Projeto “Aprender a reciclar para ajudar o mundo”, proporcionar inúmeras oportunidades de aprendizagem entre as quais aprendizagens ativas, aprendizagens diversificadas, aprendizagens integradas, aprendizagens socializadoras e fundamentalmente aprendizagens significativas.

Salienta-se ainda como ponto fulcral do trabalho de projecto “que as crianças são assim actores do seu próprio desenvolvimento e todos juntos podemos projectar um futuro em construção” (Craveiro et al., 1997:81). Desta forma deverá ficar claro que a melhor forma para levar as crianças a se tornarem progressivamente melhores e mais inteligentes, solucionadores de problemas é dar-lhes oportunidades de resolverem problemas que surjam das suas próprias tentativas de compreender o mundo (Hohmann e Weikart, 2011:23).

4.2. Actividades de Jogo

Neste ponto descrevemos a intervenção realizada no contexto de creche, apresentando uma breve descrição acerca das actividades de jogo propostas e das aprendizagens realizadas e vividas de pelas crianças. A criança procura o jogo como necessidade e não como distração (...). É pelo jogo que a criança se revela. As suas inclinações boas ou más, a sua vocação, as suas habilidades, o seu carácter, tudo que ela traz latente no seu eu em formação, torna-se visível pelo jogo e pelos brinquedos, que ela executa (Kishimoto, 1993).

Desde bebé o ser humano explora o mundo através de uma actividade eu-mundo definida pela função subjectiva, transformando aquilo que é novo em algo que lhe é familiar (assimilando, acomodando e equilibrando) favorecendo competências de construção e de descoberta, ou seja, numa palavra, desenvolvendo-se (Carvalho, 2005). Posteriormente, interagindo e integrando nas suas actividades outros elementos do seu sistema ecológico tornar-

se capaz “não só de participar activamente nesse ambiente, mas também de modificar e aumentar a sua estrutura e conteúdo” (Bronfenbrenner, 1987:67 citado em Carvalho, 2005).

. Desta forma, quando o meio ambiente é rico e variado, a estimulação é aumentada, desenvolvendo-se novas conexões. Um ambiente sensorial rico funciona como um contexto de auto-estimulação para a criança pois desperta a sua atenção, a “curiosidade geral e a linguística em especial” incentivando o interesse por aprender de uma forma alegre, divertida e lúdica (Fodor et al., 1999: 18, citado em Carvalho, 2005:134).

Para que a criança possa cheirar, colocar na boca, mexer, observar, partir, atirar, numa palavra, possa conhecer e aprender as propriedades dos elementos que a rodeiam, os produtos alimentares podem constituir estímulos materiais adequados às características, necessidades, interesses e potencialidades das crianças nesse período sensório-motor (Carvalho, 2005:151). Aqui também o papel do educador é determinante no processo de estimulação, pois é ele quem organiza e promove experiências de aprendizagem significativas para cada uma das crianças (Carvalho, 2005:149).

De seguida relata-se à descrição de algumas das actividades e jogo apresentadas às crianças, descrevendo-as de uma forma reflectida.

Actividade de Jogo 1: Exploração de Laranjas e Limões

Nesta actividade foram dados às crianças laranjas e limões inteiros para as crianças os explorem livremente. Posteriormente foram partidas para estas explorarem o seu interior e exterior. As crianças observaram, tocaram, cheiram e experimentaram o sabor da laranja e do limão. Enquanto os exploraram eu e restante equipa educativa conversávamos com as crianças sobre o que elas estavam a fazer. O que é que tens na mão? De que cor é? Cheira bem? É docinho? Têm sumo? É grande? Têm caroço?



Fig. 1 - A criança cheira a Laranja

"Cheira bem" - Rita



Fig. 2 - A criança experimenta o sabor do Limão

"É delícia"- Afonso

Reconhecer e conhecer objectos a partir dos seus índices ou sinais sensoriais, a forma como as coisas soam, aquilo que sabem, como cheiram, o que sentimos quando as tocamos e o que parecem é uma importantíssima experiência para as crianças na medida que começam a formar e compreender símbolos. Para que a criança possa interpretar um cheiro, um sabor, uma textura a criança deverá assim ter experiência com o objecto em questão. Por isso durante as actividades que fomos realizando tivemos sempre a consideração da importância de oferecer os materiais/ equipamentos para as crianças os manipularem livremente.



Fig. 3 - A criança saboreia a Laranja



Fig. 4 - A criança toca na Laranja e sente a sua textura

“É essencialmente através de interacções sensoriais e motoras que a criança descobre, sente, experimenta e conhece o mundo que a rodeia. As informações e as oportunidades que lhe são facultadas por estas interacções (ver, tocar, levar à boca, cheirar...) fornecem-lhe referências como interagir, num dado momento, com algumas solicitações do meio” (Carvalho, 2005:130).

Actividade 2: Vamos lavar os Frutos

Foram colocadas à disposição das crianças bacias com água e esponjas. Em cada bacia foi colocada uma peça de fruta. Foi pedido às crianças que fizessem a correspondência entre a cor das esponjas e dos frutos. No decorrer da actividade conversava-se com as crianças colocando algumas questões (qual é a esponja que tem a cor igual à da laranja; quem é que está a lavar a maçã; quem têm a espoja amarela...).

Esta actividade procurou explorar e manipular sensorialmente os frutos, a água e as esponjas; identificar e nomear as diferentes frutas e fazer correspondência de cores. Através da actividade sensório-motora com o mundo físico e social, cada criança aprende, tal como refere Rousseau (1985:68) citado em Carvalho (2005:130) “...a sentir o calor, o frio, a dureza, a debilidade, o peso, a ligeireza dos corpos, a considerar o seu tamanho, a sua figura e todas as suas qualidades sensíveis, olhando, apalpando, ouvindo, sobretudo comparando a vista com o tacto, estimulando com o olho a sensação que provocariam os dedos.”



Fig. 5, 6 e 7 – As crianças lavam as frutas com água e esponjas

“Lava bem Jorge” – Dinis

“ É a Laranja”- Rita

“É pêra verde.”- Afonso

Actividade 3: Colorir silhuetas de frutos

Foram apresentadas às crianças silhuetas de frutos em cartolina bege. Seguidamente foi pedido às crianças que identifiquem a que fruto corresponde cada silhueta. Cada criança escolheu e pintou (com o dedo) algumas silhuetas (que serviram para a elaboração de um jogo).



Fig. 8 e 9 – As crianças pintam as silhuetas que escolheram

“É Pêra” - Matilde

“É a laranja, cor-de-laranja” - Afonso

Esta actividade procurou que as crianças identificassem e nomeassem as silhuetas dos diferentes frutos, fazendo a correspondência entre a cor da tinta e a cor do fruto correspondente à silhueta que escolheram, as crianças tinham também de classificar quando à cor da tinta e à forma das silhuetas (é verde, é a pêra).

Actividade 4: Qual é o fruto igual ao meu? - Jogo de Pares

“A criança, brincando com os outros ou com o meio, aprende a sentir as suas próprias capacidades e limitações, tão importante para o seu auto-conceito, através de experiências positivas que vai manter, ampliar ou fazer desaparecer a sua vontade interna de procurar estímulos e actuar sobre eles de uma forma eficaz e gratificante” (Carvalho, 2005:88). Com esta

actividade procurou-se que as crianças identificassem, classificassem e agrupassem as diferentes frutas e fizessem a correspondência (de forma e cores).

Assim foram distribuídos cartões pelas crianças com diferentes silhuetas de frutos (decorados pelas crianças). Cada criança teve que encontrar o par do seu cartão no centro da mesa. Foi possível observar que grande parte das crianças conseguiram sem ajuda dos adultos identificar o fruto, classifica-lo quanto à sua cor, e encontrar o seu igual.



Fig. 10, 11 e 12 – As crianças a jogarem ao jogo de pares

“Maça verde.”- Rita

“É o limão” – Afonso

“O Dinis quer a banana amarela”- Dinis

Actividade 5: Elaboração de uma salada de frutas

Nesta actividade cada criança escolheu uma peça de fruta de dentro de uma cesta. A equipa educativa foi recolhendo as peças de fruta para descascar e cortar. No decorrer desta actividade a equipa educativa conversava com as crianças sobre os frutos. As frutas depois de cortadas e misturadas foram regadas com sumo de laranja que as crianças fizeram, no final da actividade a salada foi distribuída por taças e as crianças tiveram oportunidade de a comer no fim do almoço.

Post e Hohmann (2003) referem a necessidade de existirem materiais para “apoiar o

desejo natural de exploração sensorial” (pp. 114-115), já que esta exploração sensorial é reduzida quando se oferecem às crianças, essencialmente, brinquedos de plástico. Apesar de muitos dos brinquedos apresentarem cores atractivas, e outros emitirem alguns sons pré-determinados, estes tornam-se limitados ao nível dos restantes sentidos: a nada sabem e a nada cheiram, são frios, de superfícies lisas, duros e leves (Carvalho, 2005). As crianças nesta actividade conseguiram descobrir as características de alguns frutos (a laranja não tem caroço e dá sumo; a maçã têm caroço; o kiwi tem pêlo e a banana não) como as suas diferentes texturas e sabores.



Fig. 13, 14 e 15 – As crianças na elaboração da salada de fruta

“O caroço”- Rita

“O sumo da Laranja”- Matilde

“É bom” – Rita

“A laranja não tem caroço”- Rita

Outras actividades propostas no decorrer da prática para proporcionar oportunidades de jogo e exploração às crianças:



Fig. 16 - Carimbagem com Maças



Fig. 17- As crianças exploram bolas de sabão



Fig. 18 - Jogo de sobreposição de imagens de frutos



Fig. 19 - Leitura de Histórias



Fig. 20 - Exploração de Esferovite



Fig. 21 – Digitinta



Fig. 22 - Dança com arcos no exterior

4.2.1. Análise das Actividades de Jogo

No decorrer da intervenção neste contexto tentou-se proporcionar uma variedade de actividades de jogo às crianças pois como refere McCartney et al. (1985), citado em Carvalho (2005:102) “...a variedade de actividades em que a criança se envolvem facilita a aquisição da linguagem mais cedo, favorece as capacidades de comunicação e as habilidades sociais”, tencionou-se também continuar a favorecer uma aprendizagem activa, criando através das actividades de jogo um ambiente rico em oportunidades de aprendizagem.

É através do jogo que existe o incentivo à curiosidade, ao estímulo, à descoberta, à competição, onde a criança interage, busca soluções, manipula problemas e descobre caminhos. O jogo, vincula-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo, o jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas educativas como importante aliado para o ensino.(Kishimoto ,1994:13). O jogo permite também à criança a realizar o seu eu, construindo assim a sua personalidade.

Pretendeu-se com actividades de jogo propostas alargar e desenvolver o vocabulário das crianças, e que as crianças descobrissem/explorassem o sentido do tacto, o sentido do olfacto, o sentido do paladar, e utilizar o sentido da visão para o conhecimento dos objectos, pois como referem Hoffman (2000:169), citado em Carvalho, 2005:134)) cada ser humano “constrói tudo

o que ouve, cheira, prova e sente” defendendo que todas as sensações e percepções são construções pessoais.

Pode-se verificar no final da intervenção que grande parte das crianças conseguia identificar as cores e os frutos experimentados nas actividades. Algumas das crianças olhando para um dos quadros da sala que continha os trabalhos realizados diziam:

“A minha camisola é amarela como a banana.” - Rita

“Olha lápis verde da perâ.” – Matilde

Outras crianças por sua vez na hora do almoço diziam:

“ Ana onde está o caroço?” - Afonso (vendo a maçã cortada em pequenos pedaço sem o caroço)

“ Olha banana amarela, da sala ” – Alice (vendo a banana sem casca)

Nas actividades de jogo propostas, teve-se oportunidades únicas de interacções próximas, teve-se tempo para dar atenção individual, para ouvir e falar, para acariciar e afagar, para reconhecer e valorizar sucessos e aprendizagens, mas também sentimentos e isso foi sem dúvida o mais relevante de todo este meu projecto de intervenção. Aprendeu-se durante a intervenção que é através da aprendizagem activa que as crianças manipulam, exploram e agem sobre os objectos e pessoas, e são estas experiências que produzem em si um processo de aprendizagem crucial para o seu desenvolvimento.

“A aprendizagem pela acção depende também das interacções positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann e Weikart, 2011:6). Desta forma na intervenção realizada tentou-se que as interacções estabelecidas se revelassem cada vez mais ricas e desafiantes para ambos, para que as actividades desenvolvidas fossem assim mais ricas e estimulantes. “Quando o educador é facilitador de interacções respondendo aos interesses e objectivos das crianças, estas tendem a ser mais independentes, cooperativas e sociais” (Clarke- Stewart (1993) citado em Carvalho (2005:105)).

Desta forma foi através de um clima de aprendizagem activa baseado em interacções positivas que as actividades desenvolvidas proporcionaram oportunidades de aprendizagens significativas às crianças.

Como forma de conclusão deste capítulo, pode-se referir que no trabalho de projecto e nas actividades de jogo propostas, procurou-se criar oportunidades únicas de interacções próximas, procurando respeitar aquilo que a criança dizia, escutando atentamente e valorizando o seu discurso, encorajando aquilo que a criança estava a dizer ou a fazer, pois acredita-se que as crianças se envolvem mais activamente quando sentem que os adultos acreditam nelas e valorizam o seu trabalho.

REFLEXÕES FINAIS

Ao longo da minha formação fui construindo a minha identidade como futura Educadora de Infância e no decorrer da Prática de Ensino Supervisionado tive oportunidade de consolidar as aprendizagens realizadas. Tive oportunidade de acrescentar às aprendizagens que haviam sido realizadas muitas outras, que contribuíram para que, gradualmente, se comesçasse a construir a base para ser uma profissional de Educação de Infância. Foram muitas as experiências realizadas, as situações vivenciadas, contudo procurou-se sempre tirar partido de cada uma das situações, refletir sobre elas para que estas integrassem as aprendizagens enquanto futura Educadora de Infância. Apesar de tudo, o percurso não foi fácil, ao longo destes meses pude comprovar, mais uma vez, a importância desta profissão e a responsabilidade que lhe está implicada. Se, no início da prática, me sentia bastante receosa em relação à minha prestação como futura Educadora, esse medo foi passando e transformando-se em confiança, essencial para a realização de um bom trabalho.

Como referi na introdução deste relatório a minha Prática de Ensino Supervisionado foi realizada no contexto de Creche e no contexto de Jardim de Infância e foi dentro de um contexto de aprendizagem ativa, com base no empenhamento do adulto que procurei sustentar a minha acção, intervindo com sensibilidade e atenção criando ambientes de bem-estar, nutridos de afectos, sinceridade e empatia. Foi através da criação de um clima de apoio que se fortaleceu as interacções com as crianças, onde procurei estabelecer com as elas uma relação de confiança e autenticidade, apoiando-as e encorajando-as nas suas brincadeiras, proporcionando momentos de interacção e apoio de modo a que estas sentissem escutadas e valorizadas.

Mais uma vez procurei ter em conta como a partilha de poder entre as crianças e os adultos na sala é algo fundamental para tornar o ambiente de aprendizagem mais estimulante, pois considera-se essencial que as crianças sintam que aquele espaço também é delas e que têm controlo sobre ele. Se tal acontecer, sentem-se mais motivadas e envolvem-se mais activamente nas actividades e brincadeiras que desenvolvem. Procurei também durante a minha intervenção estimular as crianças num processo de aprendizagem pela descoberta, nunca esquecendo a importância de dar oportunidades de escolha e de expressão.

Assim sendo e no decorrer de toda a minha intervenção procurei ter tudo isto em conta e observar, desafiar, encorajar e apoiar as crianças durante as actividades para que os seus interesses fossem escutados e lhes proporcionasse oportunidade de construção de

aprendizagens significativas. Ou seja, no decorrer da minha intervenção e através da descrição da acção anteriormente relatada pude concluir que através do trabalho de projecto as crianças aprenderam como se faz a reciclagem e todo o processo que desta advém. Na concretização das actividades de jogo as crianças aprenderam a diferenciar as diferentes cores e frutos tais como as suas características (sabor, cheiro e textura). Em ambos os contextos penso que as crianças durante a minha intervenção sentiram que estavam num ambiente onde elas tinham o papel principal, onde os adultos as apoiavam e as incentivavam nas suas tarefas e descobertas.

Este relatório na sua totalidade descreve a iniciação de uma longa, e algo íngreme caminhada de leituras e aprendizagem sobre os temas abordados. O aprofundar de perspetivas de vários autores permitiu ter um suporte teórico e entender o que fazia e percepcionava na prática educativa.

Perante a abordagem do trabalho de projecto e a sua especificidade, entende-se que a sua real motivação consiste em se adaptar às necessidades e interesses das crianças num tempo e espaço determinados. Assim sendo, o trabalho de projecto deve proporcionar a participação activa da criança, que alarga os seus conhecimentos e usufrui de um enorme leque de possibilidades de desenvolvimento. O educador por sua vez, como companheiro mais experimentado do grupo, orienta e ajuda, partilhando poder com as crianças e criando um clima democrático de participação do grupo. Nesta medida, com o trabalho de projecto as crianças adquirem competências sociais, baseadas na cooperação, na negociação e no trabalho em equipa.

Sinto que no decorrer da minha intervenção no contexto de jardim de infância cometi algumas lacunas no que se refere a esta abordagem, desta forma considero que necessito de continuar a aprofundar novos conhecimento através de mais leituras acerca desta metodologia.

No que se refere às actividades de jogo entende-se que estas são essenciais para promover explorações sensório-motoras, onde os bebés e crianças acumulam um conjunto considerável de experiências directas. É através das actividades que as crianças observam, exploram e manipulam diferentes materiais. A intencionalidade que o educador coloca nas actividades é o suporte para as aprendizagens das crianças. O educador deve assim proporcionar actividades com grande diversidade de materiais e lembrar-se sempre de usar os princípios da aprendizagem activa, elementos de apoio, e de integrar os interesses das crianças nas actividades. (Hohmann e Weikart, 2011:449).

Neste momento, sinto-me bastante satisfeita com grande parte da minha intervenção em ambos os contextos, pois queria que a minha intervenção fosse sempre direccionada para os verdadeiros interesses e necessidades das crianças. Por este motivo, sinto que adquiri grandes ganhos e competências no que diz respeito aos estudos elaborados acerca das temáticas abordadas neste relatório. Assim sendo, acredito e sinto que fui capaz de dar voz aos interesses das crianças e valorizar e respeitar esses mesmos interesses e necessidades. As crianças são seres extremamente competentes e o educador não deve simplificar, antes complexificar a sua ação e o seu pensamento. Acima de tudo, o educador deve ser capaz de compreender as crianças e o que as motiva, para que lhes possa proporcionar oportunidades de aprendizagem relevantes.

Assim, assumindo uma perspetiva construtivista, espero que a junção da teoria com a prática tenha sido o início de uma caminhada “que se faz andando”, onde irei sempre construir e consolidar a minha profissão de Educadora de Infância, adquirindo uma atitude ativa em relação às crianças e garantir uma formação contínua. Tal como refere Almeida e Tavares (1998:15) “as pessoas aprendem constantemente e a aprendizagem jamais poderá estar terminada. Aprender para se ser e ser com os outros, para comunicar, desenvolver-se para aprender, para ser mais, tornar-se gente, mais pessoa”.

Hoje sinto-me com força e confiança para defender esta profissão que tanto tem sido renegada por considerarem irrelevante o trabalho que se desenvolve na Educação de Infância. Todo o percurso realizado até então, fez-me comprovar, mais uma vez, a importância de ser Educadora e de que, quando é realizado um trabalho com qualidade, as crianças podem adquirir uma “bagagem” cultural, pessoal e social bastante rica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Almeida, L. S. e Tavares, J. (1998). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora;
2. Azevedo, M. (2009). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares*. (7ª Ed.) Lisboa: Universidade Católica Editora;
3. Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? (pp. 41-50). In Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;
4. Bertram, P., e Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação;
5. Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
6. Carvalho, M.L.D. (1997). *Educação na 1ª Infância: Onde, Como e Porquê? Organização do Ambiente e Desenvolvimento do Processo*. Universidade de Coimbra: Dissertação de Mestrado não publicada;
7. Craveiro, Clara et al. (1997), "O projecto em Jardim de Infância: Da construção de ideias à construção do futuro", Saber (e) Educar, Revista da ESE de Paula Frassinetti, nº2
8. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed;
9. Dewey, J. (1965). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos;
10. Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional;

11. Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio de Água;
12. Dewey, J. (2005). *A concepção democrática da educação*. Viseu: Pretexto Editora;
13. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1995). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed;
14. Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora;
15. Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora;
16. Oliveira-Formosinho, J. (2001). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho;
17. Oliveira-Formosinho, J. (2001). A Visão da Qualidade da Associação da Criança: Contributos para uma Definição (pp.: 166-180). In J. Oliveira-Formosinho e tal. *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho;
18. Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projecto na Pedagogia –em – Participação*. Porto: Porto Editora;
19. Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A Investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteteves, *Visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora;

20. Gambôa, Rosário. (2004). Educação, ética e democracia: a reconstrução da modernidade em Jonh Dewey.(1ª Ed) Porto: Edições ASA ;
21. Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6ª Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
22. Katz, L., e Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa;
23. Kishimoto, T. M. (1993). *O Jogo, a Criança, e a Educação*. (7ª Ed) Rio de Janeiro: Vozes
24. Kishimoto, T. M. (1994). *O Jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira;
25. Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó;
26. Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1992). *Trabalho de Projecto*. Porto: Edições Afrontamento;
27. Lino, D. M. B. C. (2005). *Da Formação Escolar à Formação em Contexto: Um Percorso de Inovação para a Reconstrução da Pedagogia da Infância*. Universidade do Minho: Dissertação de Doutoramento;
28. Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construído uma práxis de participação* (pp. 95-119). Porto: Porto Editora;

29. M.E. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;
30. M. E. (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (4ª Ed.). Lisboa: Ministério da Educação;
31. Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3ª Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
32. Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
33. Rankin, Baji (1999). Desenvolvimento do Currículo em Reggio Emilia- Um Projecto de Currículo de Longo Prazo sobre Dinossauros. In C. Edwards; L. Gandini e, G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (pp.195 -218). Porto Alegre: Artmed;
34. Silva, A. S. e Pinto, J. Madureira. (orgs.). (1999). 10ª edição. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento;
35. Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa (pp. 125-154). In Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

1. Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro
2. Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto

CONVENÇÕES

1. Convenção sobre os Direitos da Criança, (1990);